Praca w Klasach Łączonych

rok II–1934/5 Nr. 6

WARSZAWA

OGÓLNE ZAŁOŻENIA NOWYCH PROGRAMÓW SZKÓŁ POWSZECHNYCH I i II STOPNIA

Jedną z największych bolączek dawnej szkoły powszechnej, przechodzącą z chwilą wprowadzania w życie nowego ustroju szkolnego do przeszłości, stanowił brak specjalnych programów nauczania dla szkół różnych stopni organizacyjnych. Zasadniczo egzystował tylko jeden program nauki, przystosowany do szkół najwyższego stopnia organizacyjnego, czyli 7-klasowych, a w nim zawarte były bardzo ogólnikowe i niewiele mówiące wskazówki, dotyczące ilościowej redukcji materjału naukowego w szkołach niższych stopni ustrojowych. Tego rodzaju przykrawanie materjału, zależne w większości wypadków od subjektywnego poglądu inspektora, kierownika szkoły i w ostatniej instancji nauczyciela, ze stanowiska tego, kto tę operację musiał przeprowadzać, było rzeczą bardzo trudną, a ze stanowiska dobra szkoły zewszechmiar niepożądaną. Nic więc dziwnego, że z chwilą przebudowy ustroju szkolnego Ministerstwo uznało potrzebę opracowania specjalnych programów dla szkół wszystkich stopni organizacyjnych. Obok programów dla szkół stopnia III-go, których realizacja od przyszłego roku szkolnego obejmie już wszystkie klasy, ukażą się niebawem oddzielne programy dla szkół I i II stopnia organizacyjnego. Zanim to nastąpi, dobrze będzie już teraz uświadomić sobie zarówno czynniki, które przemawiają za koniecznością specjalnych programów dla szkół niższych stopni, jak i charakterystyczne cechy tych programów, znajdujących się w tej chwili na warsztacie prac ministerjalnych.

Że programy dla szkół I i II stopnia muszą być odmienne zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, przemawiają za tem następujące czynniki: a) organizacja szkoły, b) charakter środowiska i c) psychika dziecka. Wpływ tych czynników na konstrukcję programów omówimy przynajmniej w ogólnych zarysach.

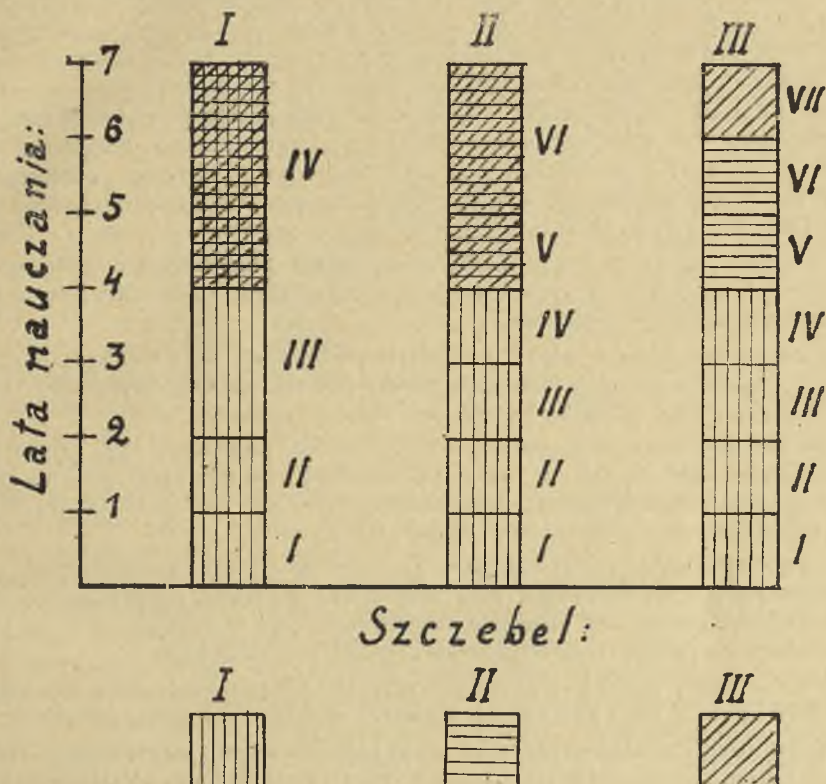
Odmienna organizacja szkół I i II stopnia, ustalona w postanowieniach ustawy o ustroju szkolnictwa, jest czynnikiem, który przedewszystkiem decyduje o potrzebie specjalnych programów dla tych szkół, a który zarazem jest bardzo trudny do rozwiązania praktycznego, jeśli chodzi o konstrukcję programów. Decydujące znaczenie omawianego czynnika wypływa z postanowień art. 12 ustawy ustrojowej treści następującej: „Szkołą I-go stopnia jest szkoła, która realizuje pierwszy szczebel programowy wraz z najważniejszemi składnikami programowemi szczebla drugiego i trzeciego; szkoła stopnia II-go realizuje pierwszy i drugi szczebel programowy wraz z najważniejszemi składnikami programowemi szczebla trzeciego". Z postanowień tych niedwuznacznie wynika, że treść nauczania w szkołach I i II stopnia będzie jakościowo różna, a stąd też programy tych szkół muszą być odmienne. Opracowanie takich programów byłoby względnie łatwe, gdyby nie postanowienia ustawy ustrojowej, dotyczące zadań szkoły powszechnej. Artykuł 11 postanawia w tej sprawie, co następuje: „Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego, oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie, z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego". W ten sposób określone zadanie szkoły powszechnej, jak wynika z treści cytowanego artykułu, odnosi się do wszystkich szkół, bez względu na ich stopień organizacyjny. Tutaj właśnie tkwi pierwsza charakterystyczna cecha programów szkół I i II stopnia, a mianowicie: na podstawie różnej jakościowo i ilościowo treści programowej, szkoły I i II stopnia mają realizować te same, co i szkoła stopnia III-ego, zadania wychowawcze i dydaktyczne. Ta jednolitość w różnorodności stanowi niemałą trudność w opracowywaniu omawianych programów.

Druga cecha charakterystyczna programów szkół I i II-go stopnia, związana ściśle z ich organizacją, wypływa stąd, że szkoły te nietylko inaczej, niż szkoła III stopnia, realizować będą zasadnicze szczeble programowe, ale że i każda z nich będzie to robiła w sposób odmienny. W szkole stopnia III-go trzy szczeble programowe, przerabiane tutaj w całości, występują kolejno jeden po drugim; natomiast w szkołach stopnia I i II-go zagadnienie struktury programu komplikuje się w sposób następujący: 1) szkoła stopnia I-go przerabiać będzie najważniejsze składniki programowe szczebla drugiego i trzeciego w trzech ostatnich latach nauczania, kiedy pierwszy szczebel nie będzie jeszcze całkowicie ukończony; 2) szkoła stopnia II-go, która opracowuje pierwszy szczebel programowy w ciągu pierwszych czterech lat nauczania (podobnie jak w szkole stopnia III-go), realizować będzie w trzech ostatnich latach nauczania najważniejsze składniki szczebla trzeciego, łącznie z nieukończonym jeszcze drugim szczeblem programowym. Różnice, zachodzące w konstrukcji programów szkół wszystkich stopni, przedstawia załączona tabelka (zob. na str. 123).

Powyższa tabelka wyraźnie wskazuje, że konstrukcja programu pod względem jakościowym w szkołach wszystkich stopni najprościej przedstawia się w pierwszych czterech latach nauczania, to znaczy w tym czasie, kiedy realizuje się tylko pierwszy szczebel programowy. Natomiast, poczynając od piątego roku nauczania, szkoły trzech stopni kroczyć będą zupełnie odmiennemi drogami. Już w szkole II-go stopnia, w porównaniu ze szkołą stopnia III-go, sprawa konstrukcji programu komplikuje się o tyle, że w trzech ostatnich latach nauczania muszą być realizowane dwie różne jakościowo treści programowe: podsta-

wowy materjał szczebla drugiego, a na jego tle najważniejsze składniki szczebla trzeciego. Największe komplikacje programowe występują w trzech ostatnich latach nauczania w szkole I-go stopnia, gdzie na tle szczebla pierwszego, stanowiącego podstawę programową, muszą być równocześnie uwzględniane najważniejsze elementy dwóch pozostałych szczebli. Jak z tego widać, programy nauki dla trzech ostatnich lat nauczania w szkołach stopnia I-go (trzyletnia

STOPNIE ORGANIZACYJNE SZKOŁY POWSZECHNEJ:



klasa IV) i stopnia II-go (klasa V i dwuletnia VI) muszą mieć swoisty charakter. Odnośnie do konstrukcji tych programów niejako siłą konieczności narzuca się postulat, który z pewnością będzie w nich uwzględniony, a mianowicie: przerabiane równocześnie treści programowe, należące formalnie do różnych szczebli, nie mogą tworzyć odrębnych działów, lecz muszą być organicznemi całościami. W każdym wypadku szczebel programowy, przerabiany w całości, winien stanowić osnowę dla tych szczebli, które występują fragmentarycznie. Osnową taką w szkole stopnia I-go będzie szczebel pierwszy, a w szkołach II-go stopnia — drugi szczebel programowy. Że konstrukcja programów, opartych na przytoczonych zasadach, jest rzeczą niełatwą, tego nie trzeba dowodzić.

Trzecia skolei cecha charakterystyczna nowych programów szkół I i II-go stopnia, pozostająca w ścisłym związku z ich organizacją, wystąpi w konstrukcji wewnętrznej tych programów. Chodzi tutaj specjalnie o programy zarówno dla klas o kursie więcej, niż jednorocznym, jak i dla kompletów, w odniesieniu do tych przedmiotów, których połączone klasy uczyć się będą wspólnie. Pierwszy wypadek zachodzić będzie w dwuletniej klasie VI-ej szkół stopnia II-go, oraz w dwuletniej klasie III-ej i trzyletniej klasie IV-ej szkół I stopnia; drugi natomiast wypadek będzie miał miejsce przeważnie w przedmiotach artystyczno - technicznych, jak np. w szkole I stopnia o jednym nauczycielu i stopnia II-go o trzech nauczycielach. W tych wypadkach, jak wiemy z postanowień art. 50 statutu publicznych szkół powszechnych, program będzie skonstruowany na zasadzie cykliczności całkowitej lub częściowej. Nie będziemy się tutaj zajmowali opisem i wyjaśnianiem obu rodzajów cykliczności, ponieważ sprawę tę poruszaliśmy już w poprzednich artykułach naszego pisma [1]). Pragniemy natomiast poruszyć najważniejsze postulaty, dotyczące cyklicznego układu programów w tych wypadkach, gdzie ze względów organizacyjnych zachodzi tego potrzeba. Do tych postulatów zaliczylibyśmy następujące:

1. Wszędzie, gdzie to jest możliwe, należy dawać pierwszeństwo cykliczności całkowitej, która jest łatwiejsza do przeprowadzenia i skuteczniejsza w wynikach, niż cykliczność częściowa.

2. Poszczególne cykle w układzie materjału, stanowiące kurs nauczania jednej klasy, względnie jednego kompletu, winny być tak skonstruowane, aby tworzyły organiczną i należycie powiązaną całość programową.

3. W układzie materjału, opartym na cykliczności częściowej, cykl powtarzający się corocznie, czyli t. zw. „trzon programowy", winien zawierać tylko najistotniejszą treść programową, jaka niezbędna jest dla najmłodszego rocznika w celu skutecznego przerabiania cyklów zmiennych.

4. Obok wyszczególnienia materjału zarówno w cyklach niezmiennych, jak i zmieniających się corocznie, programy winny podawać szczegółowe wskazówki, dotyczące zmiany materjału ćwiczebnego, jaki w każdym roku ma być stosowany do przerabiania wspólnego „trzonu programowego".

Oto znów mamy dowód zarówno potrzeby specjalnych programów dla szkół I i II-go stopnia, jak i komplikacji struktury wewnętrznej tych programów.

Wreszcie ostatnia cecha programów szkół niższych stopni, wypływająca z różnic organizacyjnych, wiąże się z koniecznością rozróżniania materjału w zależności od rodzaju pracy szkolnej, jaka ma być stosowana przy jego opracowywaniu. Jeżeli szkoły I i II-go stopnia mają spełnić zadania, które nakłada na nie ustawa ustrojowa, a które wyżej wymienialiśmy, jeżeli pod tym względem mają dorównać szkole najwyższego stopnia organizacyjnego, to muszą one wszelkiemi środkami zmierzać do tego, aby przy niewielkiej stosunkowo liczbie godzin nauki głośnej, odbywającej się pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela, powiększać do możliwych granic liczbę godzin pracy uczniowskiej. Do tych środków należą przedewszystkiem dwa rodzaje pracy ucznia, miano-

---

[1]) A. Litwin: „O konstrukcję programu w szkołach niższych stopni organizacyjnych", Nr. 2, rocznik 1933/34. Tenże: „Organizacja pracy w szkołach niższych stopni ustrojowych w okresie przejściowym", Nr. 2 — 4, rocznik 1934/35.

wicie: nauka cicha i praca domowa. Jak wielkie znaczenie posiadać będą wymienione formy pracy w nowej szkole powszechnej, zwłaszcza o niższych stopniach organizacji, świadczą o tem artykuły 41 i 54 statutu; z treści tych artykułów wynika, że zarówno nauka cicha, jak i praca domowa „uzupełnia naukę głośną i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego opracowywania nowego dostępnego tematu". Specjalnie jeszcze o nauce cichej statut dodaje: „Odpowiednio zorganizowana nauka cicha łącznie z nauką głośną winna zapewniać całkowitą realizację programu i osiągnięcie przepisanych wyników nauki". Aby nauka cicha istotnie mogła spełniać swe zadania, aby czas na nią przeznaczony był racjonalnie wykorzystany, to musi być ona odpowiednio potraktowana w programach tych klas, które pobierać będą naukę w kompletach. Nowe programy dla szkół I i II-go stopnia, jak zresztą wogóle w tych wypadkach, gdzie nauka cicha będzie stosowana, powinny dokładnie wskazywać: a) materjał do opracowania w formie nauki cichej, b) rodzaje nauki cichej i sposoby jej prowadzenia, c) stosunek tej formy nauki do nauki głośnej i pracy domowej ucznia, d) możliwość wyzyskania przy nauce cichej różnych pomocy naukowych. Tego rodzaju wskazania konieczne są w programie każdego przedmiotu, którego nauczanie ma posługiwać się nauką cichą. Podobne wskazania przydałyby się również w odniesieniu do pracy domowej, a to choćby z dwóch względów: 1) tematy prac domowych, wykonywanych w nieobecności nauczyciela, winny być naogół łatwiejsze, niż tematy nauki cichej; 2) możliwość posługiwania się pomocami naukowemi mniejsza jest przy pracy domowej, niż przy nauce cichej, odbywającej się w szkole. Czy opracowywane programy będą dawały jakieś wskazówki, dotyczące pracy domowej, tego nie wiemy. Nawiasem jeszcze dodać musimy, że obok wymienionych form pracy szkolnej zalecane będą t. zw. lekcje wspólne, mające formę nauki głośnej i organizowane w klasach, które zasadniczo uczą się danego przedmiotu osobno. Wszakże nie należy oczekiwać, aby w tej sprawie programy dawały jakieś bardziej szczegółowe wskazówki, analogiczne do tych, które będą się odnosiły do nauki cichej. Zagadnienie to bowiem ma charakter nietyle programowy, ile raczej metodyczny. Tak w ogólnych rysach — oczywiście, według naszych przewidywań, opartych na wiadomościach oficjalnych — wyglądać będzie oblicze nowych programów szkół I i II-go stopnia, ze względu na ich specyficzne właściwości organizacyjne. Przechodzimy teraz do dwóch pozostałych czynników, które w niemniejszym stopniu wpływają na dobór materjału programowego w szkołach omawianych stopni organizacyjnych, a któremi są: c h a r a k t e r ś r o d o w i s k a i p s y c h i k a d z i e c k a. Czynniki te pozostają w ścisłej zależności przyczynowej i dlatego będziemy je łącznie traktowali.

Jeżeli zagadnienie przystosowania programu nauki do środowiska, zgodnie z treścią i duchem ustawy ustrojowej, odgrywa dużą rolę w konstrukcji programu każdej szkoły powszechnej wogóle, to tem bardziej staje się ono aktualne w szkołach I i II-go stopnia, do których wyłącznie niemal uczęszczać będzie młodzież wiejska, jak zresztą obecnie uczęszcza do szkół o najniższych stopniach organizacji. Zatem szkoły I i II-go stopnia, wyjąwszy nieliczne wypadki szkół małomiasteczkowych, stają się typową formą organizacji szkolnej w środowisku wiejskiem. Wieś nasza, jak każde inne środowisko, wywiera bardzo silny wpływ na kształtowanie się psychiki dziecka, wytwarza takie właściwości,

które różnią dziecko wiejskie od dzieci środowisk proletarjackich i wielkomiejskich. Odrębność psychiki dziecięcej, mająca swe źródło w odrębności środowiska, wymaga specjalnych programów dla szkół, które w tem środowisku istnieją i będą istniały. Stajemy zatem wobec zagadnienia: jak nowe programy szkół I i II-go stopnia będą uwzględniały zarówno charakter środowiska wiejskiego i jego potrzeby, jak i właściwości psychiczne dziecka wiejskiego?

W ramach krótkiego artykułu niepodobna podejmować próby szczegółowej charakterystyki środowiska wiejskiego; możemy więc tylko wymienić cechy najbardziej typowe, zwłaszcza takie, które powinny znaleźć swój wyraz w programach nauki, opracowywanych z myślą o młodzieży wiejskiej. Najogólniej potraktowany obraz środowiska wiejskiego przedstawia się w sposób następujący: 1) pod względem przyrodniczym: ciągłe i bezpośrednie obcowanie z przyrodą, zależność bytowania i światopoglądu od czynników przyrodniczych; 2) pod względem duchowo - kulturalnym: ubóstwo i zacofanie umysłowe, utylitaryzm lub zgoła materjalizm w dziedzinie etycznej, obojętność na piękno w otoczeniu; 3) pod względem społecznym: ograniczoność stosunków z ludźmi, zasklepienie się w opłotkach własnego podwórka, nieuświadomienie obywatelsko - państwowe; 4) pod względem gospodarczym: wytwarzanie i przetwarzanie płodów rolnych, hodowla zwierząt domowych, zainteresowania i zajęcia techniczne; 5) pod względem ogólno-życiowym: zaradność i samowystarczalność, jednostajny, powolny i twardy tryb życia codziennego.

Wymienione cechy środowiska wiejskiego wywierają niewątpliwy wpływ na kształtowanie się osobowości dziatwy, która w tem środowisku przychodzi na świat, żyje i wychowuje się, a nieraz i całe życie przepędza. Jeżeli równie w sposób najogólniejszy zechcemy ująć obraz psychiki dziecka wiejskiego, to powinniśmy uwzględnić następujące cechy: zainteresowania przyrodnicze i techniczne, konkretne ujmowanie przedmiotów i zjawisk świata zewnętrznego, mała ruchliwość wyobraźni i powolność myślenia, inteligencja wybitnie praktyczna, ubóstwo słownika językowego i małomówność, naiwny egocentryzm, nieśmiałość w obcowaniu z ludźmi, uczuciowość mało rozbudzona, ograniczoność życia społecznego, praktyczność i zaradność w postępowaniu, trzeźwość i przedwczesna dojrzałość życiowa.

Do tych właściwości psychicznych dziecka wiejskiego, których niepełną listę podaliśmy, musi być przystosowany program nauki szkół I i II-go stopnia, jako szkół typowo wiejskich ze względu na ich charakter środowiskowy. To przystosowanie programu do psychiki dziecka wiejskiego będzie polegało zarówno na wyborze odpowiedniego materjału naukowego, jak i na właściwem jego ujęciu i rozplanowaniu. Jak z tego wynika, konstrukcja programów szkół I i II-go stopnia będzie się opierała na pewnych wytycznych, spełniających rolę kryterjów przy doborze materjału naukowego.

Pierwszym i naczelnym postulatem, obowiązującym przy opracowywaniu programów w zakresie wszystkich przedmiotów, będzie nic innego, jak konsekwentne przeprowadzenie zasady dydaktycznej: od rzeczy bliższych i znanych, do rzeczy coraz dalszych i mniej znanych. Wprawdzie postulat ten obowiązuje w układzie każdego programu, bez względu na typ organizacyjny szkoły, dla której jest przeznaczony, jednakże w szkole wiejskiej ma on szczególniejsze znaczenie, co wynika z odrębnych właściwości środowiska i dziecka wiejskiego.

Materjał nauczania w szkole, do której uczęszcza dziecko wiejskie, winien być czerpany z otaczającej dziecko rzeczywistości, jaką jest najbliższe środowisko, musi być przerabiany na podstawie bezpośredniego badania, a potem dopiero może być nieznacznie i stopniowo rozszerzany na dalsze i mniej dostępne środowiska. Punktem wyjścia w nauczaniu będzie więc najbliższe otoczenie dziecka, czyli takie tematy, jak: dom, podwórze, zabudowania, urządzenia, narzędzia, zwierzęta domowe; szkoła, sprzęty, urządzenia, podwórze szkolne. Teraz wystąpi wieś jako osiedle, a więc zabudowania, droga, ogrody, zajęcia mieszkańców — praca na roli, rzemiosła, młyn, sklep. Następnie opuszczają dzieci wieś, poznając pole, łąkę, las, staw, rzekę — zależnie od miejscowych warunków, poczem wychodzą w szerszy świat, zatrzymując się w najbliższem miasteczku lub większem mieście. Tutaj obok zabudowań poznają środki lokomocji, sklepy, towary, fabryki, urzędy, instytucje i t. p. Postępując krok za krokiem, dzieci poznawać będą inne ośrodki życia, bogactwa, wielkość i piękno ziemi ojczystej, rodzaje i organizację zbiorowej pracy ludzkiej, a wreszcie przystąpią do zagadnień ustrojowych: wieś jako gromada, gmina, powiat, województwo, państwo; sejm, senat, rząd, Prezydent Rzeczypospolitej; obowiązki i prawa obywateli. Granice własnego państwa otworzą dzieciom oczy na państwa ościenne, a przez nie — okno na cały świat. — Tego rodzaju rozplanowanie materjału, oparte na wszystkich niemal właściwościach psychiki dziecka wiejskiego, wystąpi przedewszystkiem w programie takich przedmiotów, jak język polski, nauka o przyrodzie, geografja, historja, zajęcia praktyczne i rysunek.

Druga zasada o charakterze ogólnym, obowiązująca przy doborze materjału w programach dla szkół I i II-go stopnia pod kątem przystosowania do właściwości środowiska i dziecka wiejskiego, może być w ten sposób ujęta: materjał nauczania w zakresie wszystkich przedmiotów musi być jaknajbardziej konkretny i zarazem praktyczny. Postulat ten wypływa z takich właściwości psychiki dziecka wiejskiego, jak: zainteresowania techniczne, konkretyzm w ujmowaniu przedstawień, powolność myślenia, inteligencja praktyczna, trzeźwość, praktyczność i zaradność w postępowaniu. Stosownie do tych właściwości, treść nauczania w programie szkół wiejskich powinna być wybitnie konkretna, nietylko w sensie poznawczym, ale i użytecznościowym, powinna wiązać się ściśle z zainteresowaniami, potrzebami i czynnościami dziecka wiejskiego, wywołując z jego strony aktywne ustosunkowanie się do nauki i pracy szkolnej. W treści tej powinno być jaknajmniej teoretycznych rozważań i abstrakcyjnych uogólnień, a jaknajwięcej zastosowań praktycznych, związanych z codziennemi zajęciami domowemi i potrzebami życia gospodarczego. Konkretyzacja i upraktycznienie materjału nauczania znajdą zdecydowany wyraz we wszystkich przedmiotach, objętych programem II-go, a zwłaszcza I-go stopnia. Tak np. w programie gramatyki, geometrji czy nauki o przyrodzie martwej znikną lub zostaną zredukowane do minimum wszelkiego rodzaju uogólnienia abstrakcyjne; natomiast istotę rzeczy będzie stanowiło bezpośrednie i konkretne badanie odpowiednich zjawisk na tle ich zastosowań praktycznych. Nauczanie przyrody w szkole wiejskiej nie będzie się odbywało w klasie, lecz w polu, ogrodzie, lesie, nad stawem, w warsztacie, a przytem nie na podstawie teoretycznych informacyj, lecz w ścisłym związku z zastosowaniami technicznemi. Tematy ćwiczeń językowych ustnych i piśmiennych, podobnie jak

i zadań matematycznych, będą czerpane z realnych warunków i potrzeb życia codziennego, a nauczanie zajęć praktycznych będzie polegało na rozwiązywaniu konkretnych projektów z dziedziny życia kulturalnego i gospodarczego. W podobny sposób rozwiązywana będzie zasada konkretyzacji i praktyczności w innych działach i przedmiotach nauki, występujących w programach szkół I-go i II-go stopnia, które muszą być przystosowane do środowiska wiejskiego. Tak wyglądają ogólne zasady konstrukcji nowych programów szkół omawianych stopni, jeśli chodzi o przystosowanie tych programów do właściwości psychicznych dziecka wiejskiego. Obok tych zasad, które możnaby krótko nazwać pochyleniem środowiskowem i utylitarno-gospodarczem, w programach szkół I-go i II-go stopnia będą jeszcze uwzględniane pewne wskazania specjalne, wypływające z niektórych właściwości duchowych dziecka wiejskiego i mające charakter zarówno dydaktyczny, jak i wychowawczy. Jednak te zagadnienia nie mieszczą się w ramach niniejszego artykułu.

Al. Litwin

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

Z LEKCYJ ZIMOWYCH W KLASACH ŁĄCZONYCH I-SZEJ I II-GIEJ.

I.

1. Zadymka. Był mroźny i wietrzny dzień. Między ścianami zagród i opłotkami wsi, w gałęziach drzew i krzewów tłukł się wiatr i łomotał niemi, niby szalony w swem zuchwalstwie. Podrywał suchy śnieg z ziemi, niósł go z sobą, na wszystkie strony rozrzucał i zasypywał ścieżki i drogi. Ziemi od niebios odróżnić nie było można. Ruch ustał na drogach.

W taki dzień dzieci klasy I-szej i II-giej wyruszyły z domu i podążały do szkoły. Z trudem się przedzierały przez zaspy śnieżne. Zmagały się z niemi i zwalczyły je zwycięsko. Prawie wszystkie do klasy przybyły, czerwone, jak buraki i zasypane śniegiem. W szkole za chwilę rozpoczęła się lekcja. Dowolna wymiana uwag przybrała charakter r o z m ó w k i o dzisiejszej zadymce i podróży dzieci do szkoły. Zarówno dzieci klasy pierwszej, jak i drugiej miały coś do powiedzenia, bo dzień dzisiejszy dostarczał dzieciom bogatych przeżyć zimowych. Pozwalamy im wypowiadać się dowolnie, dając p i e r w s z e ń s t w o dzieciom klasy pierwszej. Dzieciom klasy drugiej dajemy polecenie, aby z w r a c a ł y pilnie uwagę na w y p o w i a d a n i e s i ę klasy pierwszej i w i ą z a ł y je ze swojemi p r z e ż y c i a m i i u w a g a m i, bo później, jak pierwsza klasa skończy, to one będą się wypowiadały, ale już d o k ł a d n i e j i p i ę k n i e j, tak, żeby to mogło być z a p i s a n e na tablicy.

Dzieci z klasy I-szej wypowiadają się kolejno o zadymce dzisiejszej i o trudnej podróży. — Moja mama dzisiaj obawiała się puścić mnie do szkoły. Mówiła, że jest taki paskudny dzień. I jeszcze mnie śnieg zasypie. Ale ja powiedziałem, że się śniegu nie boję — mówi jeden chłopczyk. — I ja się też nie boję, i ja... — odzywają się głosy z pierwszej i drugiej, chłopców i dziewczynek. — Jesteście zuchy — wtrącam uwagę — zupełnie taksamo, jak i te dzieci co mówiły

w wierszyku. — A jak mówiły, niech nam pan powie — pytają zaciekawione. — Mówię im ostatnią zwrotkę wierszyka Marji Konopnickiej p. t. „Zła zima":

Hu! hu! ha! Nasza zima zła!
A my jej się nie boimy,
Dalej śnieżkiem w plecy zimy,
Niech pamiątkę ma,
Nasza zima zła!

— Zupełnie taksamo, jak my... Ładny to wierszyk... Niech go jeszcze raz pan powie. Mówię, a dzieci powtarzają pocichu za mną, zupełnie samorzutnie.

— Ale dzisiaj to naprawdę zima była zła — odzywa się jedna z dziewczynek drugiej klasy. — I jeszcze jest i teraz, patrz, jak na dworze dmie! — zauważa druga. — No, dobrze, — wtrącam się — ale teraz mają pierwszeństwo dzieci z klasy pierwszej, bo tak umówiliśmy się na początku. No, jak dzieci myślicie, — zwracam się do najmłodszych — czy naprawdę dzisiaj zima jest zła; może mi opowiecie, w czem jej tę złość widać? — O, proszę pana, zła jest — odzywają się głosy. — Jak dzisiaj szliśmy do szkoły, to tak drogi są zasypane. A tak dużo zasp ze śniegu na drogach, że trudno przez nie przejść — mówił jeden chłopczyk. A drugi: — Bronek to przewrócił się w takiej zaspie. I był biały jak młynarz. Myśmy się z niego śmieli. — A w dalszym ciągu trzeci zauważa: — A w uszy i nosy tak szczypało, że ojoj! — a śnieg taki miałki sypał. A jak w oczy dął — zauważa jedna z dziewczynek. — A bo wiatr był taki duży. I tak kręcił na wszystkie strony (pokazuje). I z ziemi śnieg podrywał. I gnał go po polu. O, nie dobrze było dziś iść do szkoły — zauważa druga z dziewczynek. — Pewnie że jest niedobrze — odzywają się głosy z klasy drugiej. — Jak ma być dobrze — ciągną dalej, jak tak wszędzie zawiane i mróz jest... i wicher... To ma być dobrze? — A wiecie dzieci — wtrącam uwagę, — że o tej zimie, o jakiej opowiadała klasa pierwsza, a druga dokończyła, też jest w wierszyku powiedziane. A jak? Zaraz wam powiem:

— Hu! hu! ha! Nasza zima zła!
Szczypie w nosy, szczypie w uszy,
Mroźnym śniegiem w oczy prószy,
Wichrem w polu gna!
Nasza zima zła!

— O, jak to ładnie powiedziane. — Ale to tosamo, co dzieci z klasy pierwszej mówiły. — Tylko one nie wierszem mówiły. — Nie wierszem, ale tosamo. — A wierszem jest ładnie. — Niech go jeszcze pan raz powie. — Dobrze, powiem wam, — przerywając gawędę, która i tak już do końca dobiegała, dzieciom z klasy drugiej. — Mówię drugi raz, a dzieci też jak poprzednio powtarzają samorzutnie.

— W wierszyku — zwracam uwagę dzieci — jest tylko mowa o złej zimie dla dzieci. I wyście też mówiły, że dzisiaj tylko wam zima dokuczała. A czy innym ludziom, zwierzętom i drzewom taka zadymka nie dokucza? — O tak! — odzywają się głosy. — Gałęziami drzew, co stoją przy drogach, tak mocno zima targała. — A to nie zima wcale, tylko wiatr zimowy — poprawia jedna z inte-

ligentniejszych dziewczynek swoją koleżankę. — A zima nasypała na gałęzie śniegu dużo, aż się uginają — zauważa druga. — To szron — poprawia trzecia. — A nie, bo i śnieg jest na nich — uzupełnia jeden z chłopców. — Zachęcam do wypowiadania się dzieci z klasy I-ej, pytając je, czy zauważyły, jak gałęzie, szczególnie suche, na drzewach się łamią? — O tak, pod jednem drzewem, to leżało dużo gałęzi suchych — odzywa się jeden z chłopców klasy pierwszej. — A nie tylko pod jednem, ale i pod innemi leżą gałęzie — uzupełnia drugi. — I to nie tylko suche, ale i mokre — poprawia trzeci. — A jak dzisiaj do szkoły szliśmy, to się i łamały jeszcze — zauważa jedna z dziewczynek.— A właśnie zima jest zła i dla drzew, łamie im gałęzie, bierze jedną z nich do ręki, owinięta jest białą płachtą, ma na plecach drwa i wędruje sobie po świecie — mówię dzieciom; a one się śmiały, że zima jest białą płachtą owinięta, że ma w ręku gałąź i t. p. — A wiecie dodaję, że o tem i w wierszyku jest mowa. Zaraz wam go powiem. Mówię:

Hu! hu! ha! Nasza zima zła!
Płachta na niej długa, biała,
W ręku gałąź oszroniała,
A na plecach drwa...
Nasza zima zła!

— Ta zwrotka wierszyka i tamte dwie, co pan poprzednio mówił, to są jednem — zauważa jeden z chłopców klasy drugiej. — A jak inni myślicie — zwracam się do dzieci tej klasy. — My też tak myślimy — odpowiadają. Polecam im, aby mi powiedziały: dlaczego tak myślą i aby określiły, która zwrotka będzie pierwsza, która druga, a która ostatnia. W dyskusji wzięły udział i dzieci klasy pierwszej. Na zakończenie powiedziałem im cały wierszyk, według ustalonej kolejności zwrotek.

2. **Układanie wspólnego opowiadania w kl. II-giej i rys. z wyobraźni w kl. I-szej.** Z klasą II-gą opracowujemy w s p ó l n e o p o w i a d a n i e, bo tak na początku umówiliśmy się, a tylko dzieci z klasy pierwszej będą r y s o w a ł y. — Klasa I-sza prędziutko powie mi, co będzie rysowała. — Szybko następują zgłoszenia tematów. Każde dziecko klasy pierwszej zgłosiło odpowiedni dla siebie temat do rysowania. A i dzieci klasy drugiej też zdradzały ochotę do rysunków. Powiedziałem im, że będą rysowały innym razem, a teraz będą opowiadać o dzisiejszej zadymce i swej podróży do szkoły, a ja będę zapisywał to na tablicy.

Dzieci zgłaszają zdania, które, po wspólnem omówieniu, zapisuję na tablicy. Oto rezultat:

— Rano, jak szliśmy do szkoły, to była zadymka i kurzawa. Drogi tak były zasypane, że trudno było nam iść. Bronek z klasy pierwszej to się przewrócił w zaspę śniegową. Śmieliśmy się z niego wszyscy. Wyglądał jak młynarz. A Władek to mu pomógł otrzepać się ze śniegu.

— Do szkoły śpieszyliśmy się bardzo. Zimno było. Mróz szczypał nas w uszy i nosy. A wiatr prószył nam śnieżycą w oczy. I łamał gałęzie. I przeszkadzał iść szybko. Niedobra była droga. Ale my podążaliśmy jaknajprędzej. Przyszliśmy do szkoły szybko. Trochę zmarźnięci i zasypani śniegiem.

— W szkole już było dobrze. Pan w czasie rozmowy o naszej podróży, mówił nam ładny wierszyk p. t. „Zła zima".

Po ułożeniu i napisaniu wspólnego opowiadania na tablicy dzieci miały ochotę przepisać je do zeszytów. Otrzymały więc polecenie, aby je sobie po cichu przeczytały i zastanowiły się, czy wszystko jest dobrze napisane. W czasie drugiego czytania trzeba się było zastanowić nad rozstawieniem kropek, które w czasie samego już przepisywania były starte, a dzieci miały je rozstawić samodzielnie. Wtedy, kiedy klasa II-ga powtórnie czytała, przeglądałem rysunki w klasie pierwszej.

3. **Ćwiczenie w stawianiu kropki w kl. II-giej i zapoznanie z „Ś" w kl. I-szej.** Po skończonej pauzie dzieci z drugiej klasy przepisywały z tablicy opowiadanie, w którem kropki zostały, według zapowiedzi na poprzedniej lekcji, starte, a które one podczas przepisywania miały za zadanie postawić we właściwem miejscu. Dzieci z klasy pierwszej zapoznały się z literką „Ś", dużą i małą. Na tablicy wywieszam obrazek, przedstawiający zaspy śnieżne i padający śnieg. Dzieci przyglądają się temu obrazkowi i wypowiadają się dowolnie o tem, co na nim widzą. Podczas tych „wypowiedzeń" często wypowiadają słowo: śnieg. Celowo kieruję w dalszym ciągu ich obserwacją i opowiadaniem, tak, żeby jaknajczęściej powtarzały słowo: śnieg. W końcu tej rozmowy pytam się dzieci, jakie to słowo tak często się powtarzało w naszej rozmowie i kto potrafi je napisać na tablicy. Jedno z dzieci idzie i pisze. Klasa przygląda się i odczytuje, a zarazem i kontrolujemy, czy wyraźnie i ładnie jest to słowo napisane. Stwierdzamy, że niezupełnie. Piszę je więc sam pod obrazkiem, wyraźnie i starannie. Dzieci przyglądają się pilnie temu wyrazowi. Jedno z nich zauważa, że nową literką jest tutaj „Ś". Piszę na tablicy tę literkę oddzielnie. Dzieci się jej przyglądają. Stwierdzają, że wygląda taksamo, jak i „S" — tylko ma kreskę nad sobą. Polecam, aby dobrze się jej przyjrzały. Potem dodaję, że duże „Ś" wygląda taksamo, i piszę je na tablicy obok małego. Dzieci zauważyły, że i w ich książce do czytania są też takie same litery i to samo słowo — i obrazek podobny. Polecam im, aby odszukały, gdzie to jest. Odnajdują. Przyglądają się obrazkowi. Odczytują słowo śnieg i literki małe i duże „Ś". Czytają tekst. Słabszym pomagam. Odnalazły w niem tylko jedno „śnieg" — zaczyna się dużą literą. Pytają się mnie, dlaczego? — Wyjaśniam. Potem daję im polecenie, aby w domu nauczyły się ładnie czytać tego opowiadanka i polecam im, aby zamknęły książeczki. Jednocześnie też ścieram słowa i literki z tablicy. Następnie daję im polecenie, aby niezbyt głośno wymawiały słowo: śnieg, i wsłuchały się dobrze w jego brzmienie. Potem wymawiam sam to słowo wyraźnie, a dzieci mówią, jakie słyszą „głosy". Wśród tych głosów specjalny nacisk kładziemy na brzmienie litery „Ś". Dyktują mi dzieci dźwięki słowa śnieg, a ja je zapisuję na tablicy. Potem dzieci podają inne słowa z dźwiękiem „Ś" — łatwiejsze z nich też piszę na tablicy, np. Staś, Jaś i t. p.

Po tych ćwiczeniach dzieci piszą podstawowy wyraz „śnieg" w swoich zeszytach, oraz zdanie: „Śnieg pada i pada" i ćwiczą się w pisaniu „Ś" dużego i małego. Ja w tym czasie kontroluję ich prace i zarazem klasy drugiej, w której stwierdzam, że kilkoro dzieci źle postawiło kropki. Stawiam na tablicy kropki we właściwych miejscach i polecam, aby poprawiły. Gdy klasa II-ga zajmowała się korektą, kontrolowałem pracę piśmienną klasy pierwszej. Na tem zakończona została lekcja w obydwóch klasach.

4. Ćwiczenia gimnastyczne na tle wierszyka: „Zła zima". Śnieg przestał padać, wiatr ucichł. Wychodzimy z dziećmi na dwór. Dzieci skaczą, klaszczą w dłonie, składają je w trąbkę, trąbią, chuchają, przykładają do ust i zarazem niektóre z nich powtarzają słowa z wierszyka: „Hu! hu! ha! Nasza zima zła!" — Polecam dzieciom, aby to wszystko, ale już wszystkie, wykonały jeszcze raz, tylko już mocniej i dokładniej.

Skolei polecam dzieciom (co chętnie zrobiły), aby rozcierały sobie uszy i nos dla ochrony przed mrozem. Dzieci to robią i zarazem mówią razem ze mną: — Szczypie w nosy, szczypie w uszy. — Powtarzają tosamo drugi raz. Dalej sam mówię słowa: — Mroźnym śniegiem w oczy prószy — a moi uczniowie i uczennice schylają się po śnieg, biorą go w ręce i rozsypują przed swojemi twarzami.

W toku tej zabawy, która dzieciom bardzo się podobała, mówię ostatnie dwa wiersze pierwszej zwrotki: — Wichrem w polu gna, nasza zima zła! — Dzieci podchwytują te słowa, przyśpieszają rozsypywanie śniegu, biegając szybko w „gromadce rozsypanej", tak, jakby naśladowały wiatr i wykrzykują te słowa: — Wichrem i t. d. — rozbawione i wesołe: — podobało im się to bardzo. Powtórzyły więc jeszcze raz ten moment ćwiczenia.

Po chwili powtarzamy ćwiczenie od początku do końca na tle pierwszej zwrotki, a więc wszystkie cztery momenty ekspresji w kolejnem następstwie i przy jednoczesnem wymawianiu słów wierszyka całej pierwszej zwrotki. Jako pewna całość te ćwiczenia podobały im się jeszcze więcej i samorzutnie od początku do końca powtórzyły je kilka razy.

Za ostatnim razem, gdy dobiegały do końca, — mówię dzieciom trzecią zwrotkę: — Hu! hu! ha! Nasza zima zła! A my się jej nie boimy, dalej śnieżką w plecy zimy i t. d. — Dzieci stanęły, — słuchają i patrzą przez chwilę — wreszcie schylają się po śnieg, biorą go, robią z niego gałki i zaczynają rzucać w siebie. Nie przeszkadzam im. Zabawa w śnieżki trwa dłuższą chwilę.

Jedno z dzieci drugiej klasy zauważa, że teraz wszyscy jesteśmy jak w długiej, białej płachcie, podobni do zimy. — Tylko nam gałęzi w ręku brak i na plecach drzewa — zauważa drugie. — Słusznie, macie rację, — wtrącam uwagę, — zaraz możemy taką zimę, o jakiej była mowa w wierszyku, zrobić. Trzeba jedno dziecko zostawić zakurzone, najlepiej dziewczynkę, która weźmie gałązkę ośnieżoną do ręki i na plecy trochę drzewa, a my wszyscy otrzepiemy się ze śniegu. — Padają rady i uwagi. Przyjmujemy je. Jedną dziewczynkę wybieramy na upostaciowanie zimy, a pozostałe dzieci prędko się otrzepują. — O, jak ładnie wygląda — skakały i wykrzykiwały dzieci i zaraz zaczęły rzucać w nią śnieżkami, mówiąc słowa: — A my się jej nie boimy, dalej śnieżką w plecy zimy.

Zwróciłem im uwagę, że jakby wszystkie rzucały śnieżkami w dziewczynkę-zimę, to niedobrze byłoby, bo ta nasza zima jest małą, przebraną dziewczynką, a nie wielką i mocną zimą, o jakiej jest mowa w wierszyku i jaka chodzi po świecie z gałęziami oszroniałemi i z drzewem na plecach. Bawimy się do końca lekcji. Zbiórka dwójkami i ze śpiewem: — Stańmy wszyscy w szeregu, maszerujmy po śniegu — idziemy do klasy. Skończyła się druga godzina pracy.

5. Liczenie kompleksami w klasie I-szej i rysunek z wyobraźni w klasie II-giej. Dzieci z klasy drugiej, stosownie do zapowiedzi rannej, ilustrują swoją podróż do szkoły i ćwiczenia gimnastyczne na tle wierszyka „Zła zima". Dzieci natomiast z klasy pierwszej będą miały liczenia kompleksami na konkretach, jako przygotowanie do mnożenia w ramach pierwszej ćwiartki tabeli mnożenia. Będzie to pierwsza lekcja na ten temat.

Nawiązujemy do ćwiczeń gimnastycznych. Wybieramy kilkoro dzieci. Najpierw zebrane są w rozsypanej gromadce i wykonywują to, o czem jest mowa w pierwszej zwrotce. Pozostałym dzieciom, siedzącym w ławkach, polecam, aby policzyły dzieci w rozsypanej gromadce i będącej w ruchu. Idzie dość trudno. Powiększamy rozsypaną gromadkę o kilkoro dzieci. Trudność w liczeniu wzrasta. Powstaje tu zagadnienie: Kiedy jest łatwiej liczyć: czy wtedy, jak dzieci są rozsypane i w ruchu, czy też wtedy, jak są w gromadce nierozsypanej i stoją. Liczymy najpierw w pierwszym wypadku, a później w drugim, i stwierdzamy, że w tym ostatnim policzyć nam było łatwiej.

Ta gromadka idzie na miejsce, a wychodzą te dzieci, które przedtem siedziały w ławkach i obserwowały. One teraz odtwarzają pokolei momenty ćwiczeń na dworze, od ich początku aż do wejścia do klasy, a siedzące w ławkach liczą. Liczenie odbywa się w różnych sytuacjach: gromadka jest rozsypana i w ruchu, stoi chwilę i słucha lub rozmawia, zbiera się dwójkami, idzie, stoi dwójkami. Porównujemy między sobą te obliczenia i dzieci stwierdzają, że najłatwiej było liczyć, kiedy gromadka zebrana była dwójkami i stała w miejscu. Pytam, jak liczyły? Jedne dzieci mówią, że liczyły po „jednem dziecku kolejno w jednym rzędzie i w drugim, a drugie — „dwójkami". Porównujemy te dwa sposoby i stwierdzamy, że szybciej liczy się dwójkami.

Ośmioro dzieci odsuwa się nabok, a pozostaje tylko dwoje, stoją w dwójce. Dzieci liczą: 2; — dochodzi druga dwójka do pierwszej — dzieci liczą: 4; — następnie to samo, aż do dziesięciu. — O, proszę pana, to dwójka do dwójki dochodziła stale i myśmy liczyli: 2, 4, 6, 8, 10.

Skolei zastanawiamy się, ile dwójek dodawaliśmy najpierw, a ile potem i dochodzimy do wniosku, że dodawaliśmy: — pierwszy raz: 2 + 2, drugi: 2 + 2 + 2, trzeci: 2 + 2 + 2 + 2 i czwarty: 2 + 2 + 2 + 2 + 2. Podkreślamy jeszcze raz, że dodawaliśmy dwójkami do dwóch, aż cztery razy i dajemy dzieciom polecenie, aby to samo wykonały na patyczkach. Dzieci zabierają się do roboty, a ja oglądam rysunki w klasie drugiej i zarazem zwracam uwagę, jak wykonywuje zadanie klasa pierwsza.

Po chwili następują ćwiczenia śródlekcyjne, dostosowane do niektórych zajęć w dniu dzisiejszym.

6. Uczenie piosenki p. t. „Zła zima". Po ćwiczeniach powtarzamy pierwszą zwrotkę wierszyka: najpierw mówią razem dzieci klasy drugiej, a z pierwszej się przysłuchują i powtarzają pocichu; a później mówią wspólnie dzieci pierwszej i drugiej klasy, a nauczyciel ilustruje tę zwrotkę ruchem i mimiką. Potem

mówi klasa pierwsza, a druga ilustruje ruchem i mimiką. Wreszcie klasa druga mówi, a pierwsza ilustruje. Na zakończenie zupełnie samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, mówią obydwie klasy i poszczególne dzieci z pierwszej i drugiej klasy.

Niektóre dzieci z klasy drugiej umieją drugą i trzecią zwrotkę. Zgłaszają się same do recytowania. Pozwalam im recytować. Inne dzieci z tej klasy nie potrafią. Proszą, ażeby je nauczyć; — powiadam, że same się nauczą w domu, bo teraz w szkole nie mamy czasu. — Zresztą dla klasy pierwszej zadużo byłoby na dziś. Nauczycie się więc go sami. — Daję dzieciom tekst wierszyka przepisany na kartkach. — A teraz nauczymy się melodji do słów tego wierszyka.

Śpiewam piosenkę, a dzieci słuchają; przytem z klasy drugiej próbują określić takt. Ustalamy taktowanie. Klasa druga taktuje, a pierwsza obserwuje. Śpiewam piosenkę poraz drugi, a klasa druga cichutko śpiewa razem ze mną, a pierwsza próbuje nucić. Druga klasa śpiewa razem ze mną, a pierwsza nuci. Śpiewa sama druga, a pierwsza próbuje śpiewać. Śpiewają obydwie klasy. Po tych ćwiczeniach druga klasa taktuje i śpiewa, a pierwsza przysłuchuje się i próbuje ilustrować piosenkę gestami, ruchami i mimiką, tak jak to miało miejsce na ćwiczeniach gimnastycznych i w klasie przy mówieniu wiersza. Następnie klasa pierwsza śpiewa, a druga ilustruje. Potem tylko ja śpiewam, a obydwie klasy ilustrują. Wreszcie obydwie klasy śpiewają i jednocześnie ilustrują. Jest to już prosta inscenizacja piosenki, narazie tylko jednej zwrotki.

Po łatwej inscenizacji dzieci klasy pierwszej śpiewają razem ze mną, a z drugiej — przysłuchują się i mają zadanie określić, czy ta piosenka jest smutna, czy wesoła. Określamy, że jest raczej smutna, bo i zima sama jest taką, zwłaszcza dla tych, którzy nie potrafią przed nią się bronić. Podkreślam tutaj, że — najpierwszą obroną przed zimą, gdy jesteśmy po zimowemu ubrani, jest wszelkiego rodzaju ruch.

Na zakończenie tej lekcji i zarazem dnia pracy, śpiewamy wszyscy razem pierwszą zwrotkę piosenki: „Zła zima".

(Dokończenie nastąpi) J. Witek

CZYTANIE W SZKOLE POWSZECHNEJ DWUJĘZYCZNEJ I-GO STOPNIA.

Pracę w zakresie czytania należy w szkole powszechnej rozpatrywać pod dwoma kątami widzenia: 1-o czytanie jako forma pracy, a więc jako jeden z licznych sposobów opracowywania tematów rzeczowych, 2-o czytanie jako dział pracy, jako pewna potrzebna w życiu sprawność, która w szkole powszechnej winna być przez dziecko w stopniu dostatecznym nabyta. Nie wdając się w bardziej szczegółową analizę obu stron tej pracy, trzeba stwierdzić, że dziecko musi w szkole powszechnej:

1. Poznać istotę procesu czytania — jako pewnej umiejętności.
2. Wyrobić w stopniu dostatecznym technikę czytania:
   a) czytając biegle i wyraźnie,
   b) czytając z pełnem zrozumieniem czytanego utworu, a więc z odpowiednią intonacją, modulacją głosu i t. d.

Pierwszy cel — poznanie istoty procesu czytania — winien być osiągnięty w I-szym roku nauczania; pracę w tym kierunku nazywamy opanowaniem przez dziecko techniki czytania początkowego lub też opracowaniem elementarza. Z chwilą, kiedy dziecko już proces czytania elementarnego opanowało w stopniu najprostszym, przystępujemy do pracy nad wyrobieniem właściwej techniki czytania. Praca ta trwa bez przerwy od klasy II-giej (a nawet od ostatniego okresu klasy I-szej) do końca pobytu dziecka w szkole powszechnej, przyczem praca nad opanowaniem techniki czytania biegłego i wyraźnego ma miejsce przedewszystkiem w klasach II — IV, podczas gdy praca nad wyrobieniem u dzieci czytania logicznego i estetycznego przypada przedewszystkiem na klasy starsze.

W szkole powszechnej dwujęzycznej I-go stopnia cele nauki czytania pozostają te same, co i w szkole III-go stopnia z polskim językiem nauczania, chociaż dzieci, do tej szkoły uczęszczające, kończą po 7-letnim w niej pobycie klasę IV-tę zamiast klasy VII-mej. Ponieważ jednak szkoła dwujęzyczna to szkoła, w której dzieci mają do czynienia z dwoma językami nauczania, polskim i ojczystym, przeto wymienione cele pracy w zakresie nauki czytania odnoszą się w jednakowej mierze do obu języków. Osiągnięcie tych celów wymaga innej, aniżeli w szkole III-go stopnia z polskim językiem nauczania, organizacji pracy dydaktycznej, mianowicie takiej organizacji, którąby w dostatecznej mierze uwzględniała te specyficzne warunki, w jakich szkoła I-go stopnia dwujęzyczna pracuje.

Zagadnienie czytania w szkole powszechnej dwujęzycznej I-go stopnia należy rozważyć z dwu stron: a) jako zagadnienie, odnoszące się do szkoły I-go stopnia, a więc szkoły, w której klasa I pobiera naukę z klasą II-gą i klasa III-cia z klasą IV, b) jako zagadnienie pracy w szkole dwujęzycznej wogóle, bez względu na stopień organizacyjny szkoły.

Trudność w zorganizowaniu pracy szkolnej wogóle, a tem samem i pracy w zakresie czytania, polega w szkole o klasach łączonych na tem, że prawie połowa lekcyj musi być potraktowana jako lekcje t. zw. nauki cichej. Organizacja szkoły I-go stopnia bierze za punkt wyjścia tezę, która powiada, że t. zw. nauka cicha jest równoważnikiem nauki głośnej, wobec czego dziecko, uczęszczające do szkoły o klasach łączonych, korzysta z nauki szkolnej mniejwięcej tyle samo, co i dziecko, pobierające naukę w szkole, w której każda klasa uczy się oddzielnie i pod kierunkiem innego nauczyciela.

Praca szkolna ucznia, zarówno w dziedzinie zdobywania nowych wiadomości rzeczowych, jak i w dziedzinie wyrabiania sprawności, musi być wykonywana do pewnego stopnia samodzielnie. Nawet w szkole, w której nauczyciel prowadzi jedną klasę osobno, praca jego nie może polegać na podawaniu uczniom gotowej wiedzy czy też gotowych wzorów i reguł w dziedzinie techniki: pewne rzeczy musi uczeń przyswoić sobie sam, musi dojść do sformułowania pewnych reguł i do utrwalenia pewnych nawyków drogą pracy samodzielnej. Zadaniem szkoły dzisiejszej nie jest *nauczyć* dziecko, lecz zorganizować jego pracę tak, by pracując *samo uczyło się*. W związku z tem zmieniła się rola nauczyciela w klasie: nie jest on dzisiaj w dosłownem tego wyrazu znaczeniu *nauczycielem*, lecz raczej *organizatorem uczenia się* dzieci. A przecież praca samodzielna z reguły odbywa się pocichu. Jest więc

„nauka cicha" tym momentem w lekcji, kiedy każde dziecko może samodzielnie pracować, nie przeszkadzając w pracy kolegom. I tak pojęta „nauka cicha" niewątpliwie jest przewidziana w organiazcji pracy dydaktycznej w każdej szkole, nietylko w szkole o klasach łączonych. Lecz w szkole najwyższego stopnia organizacyjnego, gdzie każda klasa uczy się osobno i pod kierunkiem innego nauczyciela, nauka cicha występuje jako pewna metoda pracy ucznia, stosowana o tyle, o ile nauczyciel ze względu na poziom klasy, jej zainteresowania i inne czynniki uzna za stosowne; w szkole natomiast o klasach łączonych wystąpić musi nauka cicha w zgóry przewidzianym stosunku do pracy szkolnej wogóle, stosunku z reguły dla pracy szkolnej niekorzystnym. Jest więc nauka cicha w szkole z klasami łączonemi metodą pracy niejako przymusową, stosowaną nie wtedy, kiedy zdaniem nauczyciela zachodzi potrzeba jej stosowania, lecz wtedy, kiedy ze względu na obowiązujący tygodniowy rozkład lekcyj stosowana być musi. W takich warunkach trzeba zwrócić baczną uwagę na dobór tematów pracy cichej.

Trudność w należytem zorganizowaniu pracy dydaktycznej występuje przedewszystkiem w szkole I-go stopnia o 1 nauczycielu, gdyż w szkole tej z reguły uczą się razem i pod kierunkiem jednego nauczyciela klasy: I-sza z II-gą i III-cia z IV-tą. Przeciętnie połowa godzin lekcyjnych, przeznaczonych na naukę języka, musi być poświęcona na naukę cichą, przyczem w niektórych klasach (np. w kl. II-giej) nauka cicha zajmuje więcej, aniżeli połowę wszystkich godzin. Powstaje pytanie: jak zorganizować w tych warunkach lekcje czytania, by osiągnąć cele, o których była mowa wyżej?

Jeśli idzie o naukę czytanie elementarnego, to niema dwu zdań, że na lekcje tego czytania trzeba poświęcić przedewszystkiem godziny nauki głośnej.

Rozważmy, jakie są stosowane formy pracy jako zabiegi metodyczne, prowadzące do opanowania czytania elementarnego. Na pierwszem miejscu postawić trzeba lekcje mówienia: są to rozmowy t. zw. „stosowane", które traktujemy przedewszystkiem jako niezbędne części składowe lekcyj czytania, np. wyprowadzenie ze zdania wyrazu podstawowego i t. p. Niewątpliwie, muszą to być lekcje nauki głośnej, gdyż wynika to z samej istoty mówienia jako formy pracy. Poza tem bardzo poważnym zabiegiem metodycznym do nauki czytania jest pisanie: poczynając od lekcyj t. zw. odwzorowywania, aż do lekcyj prawdziwego pisania, jest ta forma pracy czynnikiem, umożliwiającym dziecku zrozumienie istoty samego czytania. Niewątpliwie praca w zakresie pisania wyrabia w dziecku umiejętność i technikę samego pisania, niemniej jednak odwzorowywując i przepisując odpowiednio przez nauczyciela dobrane teksty, dziecko uczy się je czytać, a właściwie na tych tekstach poznaje i uświadamia sobie samą istotę procesu czytania. A przytem jest pisanie formą pracy, nadającą się do wykorzystania na lekcjach zajęć cichych (nauki cichej); już bowiem od pierwszych lekcyj nauki szkolnej, kiedy pisanie jest dla dziecka pracą bardzo podobną do rysowania, dziecko chętnie samodzielnie pisze — inna rzecz, nie zawsze tak długo, jak to jest potrzebne nauczycielowi. W rezultacie więc można uważać, że wypełnianie godzin nauki głośnej w klasie I-szej pisaniem ma znaczenie dydaktyczne nietylko dla nauki pisania, lecz w dużym stopniu i dla nauki czytania początkowego.

Lecz zasadniczą formą pracy w zakresie czytania jest samo czytanie. W klasach

starszych, kiedy dzieci mają już opanowane czytanie elementarne, stosujemy z reguły czytanie ciche, jako metodę pracy, prowadzącą do opanowania techniki biegłego i płynnego czytania. Sądzę, iż można i należy stosować tę metodę już w klasie I-szej z tą oczywiście chwilą, kiedy wydrukowany czy też napisany tekst przestaje być w świadomości dziecka zbiorem różnych, nic mu nie mówiących znaczków, a zaczyna być symbolem pewnej treści rzeczowej. Nastąpi to wtedy, kiedy dzieci mają już pewien zasób opracowanych wyrazów i zdań, które umożliwiają im odczytanie całości. Z tą chwilą należy organizować lekcje czytania cichego, polegające na samodzielnem odczytywaniu przez dzieci podanych im tekstów. Rzecz jasna, nie mogą to być lekcje czytania $1/2$ czy też nawet $1/4$ godzinne, gdyż ani dziecko nie jest jeszcze wtedy zdolne do tak długiego zajęcia się jedną czynnością, ani też nie damy mu tyle materjału do czytania, żeby je materjałem tym tak długo zająć. W połączeniu jednak z innemi formami pracy, które już na tym poziomie są do wykorzystania, można zorganizować od biedy nawet $1/2$ godzinną lekcję nauki cichej, mianowicie przez połączenie w jednej lekcji: oglądania obrazka, porównywania treści obrazka z zamieszczonym pod nim podpisem, odczytywaniem tego podpisu i wkońcu przepisania tego podpisu jako tekstu do czytania i pisania.

Znacznie łatwiej przedstawia się zorganizowanie nauki czytania na lekcjach nauki cichej w klasach dalszych, II — IV. Jak już wyżej wspomniałem, podstawowym celem nauki czytania w tych klasach jest opanowanie przez dzieci techniki czytania biegłego i wyraźnego. Biegłość w czytaniu zależy przedewszystkiem od częstego czytania, przyczem okoliczność, że czytający czyta pocichu, nie zaś głośno, nie wpływa na biegłość w czytaniu ujemnie, lecz nawet prawdopodobnie dodatnio. Dlatego też każda godzina nauki cichej, wypełniona czytaniem, da niewątpliwie rezultaty w dziedzinie opanowania przez dzieci biegłego czytania, byle tylko dzieci czytały teksty do tego rodzaju pracy przystosowane.

Czytany przez dziecko tekst musi je przedewszystkiem zainteresować. Musi więc być: a) wzięty ze sfery zainteresowań dziecka, b) napisany zajmująco. Poza tem musi być napisany tak, by sprawiał dzieciom możliwie mało trudności w zrozumieniu przedstawionej w nim akcji, trudności zarówno rzeczowych, jak i językowych. Trzeba bowiem pamiętać, że dziecko w wieku szkolnym, czytając jakiś utwór, szuka w nim przedewszystkiem fabuły i im ta fabuła jest ciekawsza, tem chętniej dany utwór czyta. Wszystko, co może fabułę zaciemnić, a więc wyrazy niezrozumiałe pod względem rzeczowym lub też językowym, wpływa ujemnie na zainteresowanie się dziecka czytanym utworem. Jeśli utwór ten czytany jest w klasie, pod kierunkiem nauczyciela, jest pewność, że trudności te będą właśnie przez nauczyciela usunięte, a fabuła utworu rozjaśniona. Lecz na lekcji nauki cichej nauczyciel w bardzo tylko ograniczonym zakresie może pracującym samodzielnie uczniom pomóc; stąd też na lekcje nauki cichej należy dobierać do czytania utwory, w których byłoby możliwie najmniej tych trudności.

Jest to zagadnienie nie tyle metody, czy też organizacji pracy, ile podręcznika do czytania. Ponieważ jednak nauczyciel ma na wybór podręcznika wpływ tylko nieznaczny, gdyż może dokonywać wyboru tylko w ramach zatwierdzonych do użytku w szkołach podręczników, podczas gdy dla szkoły o klasach łączonych niema wogóle, narazie przynajmniej, specjalnych podręczników, — przeto zagadnienie powyższe trzeba sprowadzić do zagadnienia odpowiedniej lektury do-

datkowej. Inna rzecz, że i w tej dziedzinie szkoła o klasach łączonych jest pokrzywdzona, gdyż niema właściwie książeczek i gazetek dziecięcych, opracowanych pod kątem widzenia potrzeb tej szkoły. Niemniej jednak wśród istniejącej obecnie literatury dziecięcej można znaleźć dużo rzeczy, które na lekcjach czytania mogłyby być z mniejszem lub większem powodzeniem wykorzystane. Szczególnie dużo może dać odpowiednie wykorzystanie czasopism dla dzieci — „Płomyka" i „Płomyczka".

Reasumując powyższe uwagi, można twierdzić, że nauka czytania w szkole I-go stopnia nie znajduje się w położeniu rozpaczliwem; przy odpowiedniej, minimalnej nawet, pomysłowości ze strony nauczyciela, godziny nauki cichej mogą całkowicie zrównoważyć lekcje nauki głośnej. Trzeba tylko pamiętać o tem, że im klasa młodsza, tem: a) krótsze powinny być lekcje nauki cichej, będącej pracą samodzielną dziecka, b) tem ciekawsze i przystępniej opracowane utwory można podawać dzieciom do samodzielnego przeczytania.

Druga strona omawianego zagadnienia odnosi się do szkoły dwujęzycznej. Jest to, jak wiemy, szkoła, do której uczęszczają przeważnie dzieci, nie posługujące się w życiu codziennem językiem polskim jako ojczystym. Niezależnie od tego, jaki jest w tej szkole procent dzieci niepolskich, faktem jest, że są dzieci, które przychodzą do szkoły bez znajomości języka polskiego lub też — w lepszym wypadku — ze znajomością minimalną. W ciągu 7-letniego pobytu w szkole I-go stopnia mają te dzieci opanować oba języki, polski i ojczysty, w stopniu mniejwięcej jednakowym.

Pierwsze pytanie, na które nauczyciel musi znaleźć odpowiedź, to sprawa zorganizowania nauczania początkowego: w jakim języku rozpocząć naukę czytania, czy w języku polskim, czy też w języku ojczystym dziecka? Wiąże się z tem ściśle pytanie drugie: kiedy i jak rozpocząć naukę czytania początkowego w drugim języku?

Ażeby odpowiedzieć na pierwsze pytanie, należy zdać sobie sprawę z tego, czem jest nauka czytania wśród innych form pracy w zakresie języka. Porównując czytanie z mówieniem i pisaniem, trzeba stwierdzić, że zachodzą pomiędzy temi formami pewne, dość poważne różnice. I mówienie i pisanie to sposoby, za pomocą których dziecko wyraża swą myśl, a wyrażając się, nabywa dalszej w tej dziedzinie wprawy. W pracy tej dziecko nieraz nietyle powoduje się celem pracy, ile samemi pobudkami, które tkwią w jego podświadomości. Czytanie natomiast, to forma pracy, w której pobudki odgrywają rolę bardzo nieznaczną lub też wcale żadnej nie odgrywają; to raczej sposób przyjmowania wiedzy, nie zaś wyrażania swych myśli. Nic więc dziwnego, że praca nad opanowaniem czytania, zwłaszcza w stadjum początkowem, jest znacznie mniej dla dzieci ciekawa, a przez to wymagająca: a) innych podniet, przedewszystkiem ciekawej treści czytanego utworu, b) specjalnej metody pracy, polegającej m. in. na usunięciu z tej pracy wszystkiego, coby ją mogło utrudnić, a przez to zrozumienie treści i zaciekawienie treścią osłabić.

Wynika z tego, że nauka czytania początkowego winna być prowadzona w języku, który dziecko zna i którym się w życiu codziennem posługuje. Nie znaczy to, że musi to być koniecznie język ojczysty dziecka; są przecież wypadki, kiedy dziecko niepolskie przez stałe obcowanie z dziećmi polskiemi pozna w latach najmłodszych język polski tak gruntownie, iż posługuje się nim całkiem swo-

bodnie, nie różniąc się pod względem opanowania języka od dzieci polskich. Rzecz oczywista, dziecko takie może zupełnie dobrze i bez szkody dla samej nauki rozpocząć naukę czytania w języku polskim. Lecz takich wypadków jest bardzo niewiele; mają one miejsce w miastach i to przeważnie w rodzinach inteligenckich, podczas gdy szkoły dwujęzyczne mamy przedewszystkiem na wsi i w rodzinach pod względem poziomu kulturalnego niżej stojących. Te dzieci przychodzą do szkoły z reguły bez elementarnej znajomości języka polskiego; w języku polskim nie umieją wypowiedzieć się nawet w zakresie swych najbliższych zainteresowań, a bardzo często też nie wszystko rozumieją, co się do nich mówi po polsku. Gdybyśmy z temi dziećmi rozpoczęli naukę czytania początkowego w języku polskim, dla nich niezrozumiałym lub też zrozumiałym w stopniu niedostatecznym, popełnilibyśmy poważny błąd dydaktyczny. Dziecko nie rozumiałoby znaczenia zdań i wyrazów, które ma poddać analizie szczegółowej, celem wyprowadzenia najprostszych elementów językowych, dźwięków; byłyby więc nietylko dźwięki, lecz również wyrazy i zdania wrażeniami słuchowemi i wzrokowemi bez odpowiadającej im treści rzeczowej, a to byłoby sprzeczne z zasadniczemi postulatami dydaktyki. Wiemy zresztą, że nawet ucząc początków czytania w języku ojczystym, dobieramy wyrazy i zdania możliwie dzieciom znane, o ile zaś musimy z różnych względów poddać analizie szczegółowej wyraz dzieciom mniej znany, staramy się przez upoglądowienie go uczynić ten wyraz znanym, to jest nadać mu w świadomości dziecka pewną odpowiadającą mu treść rzeczową; ten zabieg czynimy zawsze przed podaniem danego wyrazu w tekście do czytania, by w chwili, kiedy się dziecko z tym wyrazem zetknie, był on już w jego świadomości utrwalony.

A więc naukę czytania początkowego rozpoczynamy w języku ojczystym dziecka. Przyjmujemy za pewne, że opanowanie początków czytania zajmie nam czas do końca III-go okresu klasy I-szej. Kiedy w takim razie należy przystąpić do opracowywania drugiego elementarza, polskiego?

Naukę czytania początkowego w języku polskim trzeba odsunąć na czas możliwie dalszy, do chwili, aż dziecko język ten w mowie opanuje w stopniu przynajmniej dostatecznym. Jest to najzupełniej słuszne. Lecz odsuwając na okres późniejszy chwilę, w której dziecko niepolskie ma rozpocząć opracowywanie elementarza polskiego, czyni się niewłaściwie, jeśli się na opracowanie drugiego elementarza przewiduje czas taki sam, co i na opracowanie pierwszego elementarza w klasie I-szej. Jakie mogą bowiem być argumenty, usprawiedliwiające takie postępowanie? Albo się uważa, że opracowywanie drugiego elementarza przyczyni dziecku tyle trudności, ile w klasie I-szej przyczyniło opracowywanie elementarza pierwszego, albo też, że dłuższe czasowo opracowywanie elementarza polskiego wpłynie dodatnio na opanowanie przez dzieci języka polskiego. I jeden i drugi argument należy uznać za mylny. Jest przecież jasne, że opracowując drugi elementarz, dziecko ma do przezwyciężenia znacznie mniej trudności, aniżeli przy opracowywaniu elementarza pierwszego, mimo, iż ten pierwszy był w języku ojczystym. Ucząc się początków czytania, dziecko musi poznać samą istotę procesu czytania, a oprócz tego poznać pewną ilość znaków, odpowiadających literom. Trzeba uważać, że istotę procesu czytania dziecko poznało dostatecznie przy opracowywaniu elementarza pierwszego i ta trudność nie wystąpi przed niem przy drugim elementarzu. Wystąpi jedynie konieczność zaznajomienia się z pewną ilością nowych znaków, odpowiadających literom w alfa-

becie drugiego języka, co ma miejsce oczywiście wtedy, kiedy alfabet języka ojczystego dziecka różni się od alfabetu polskiego. Lecz wiemy to z praktyki, że w klasie I-szej olbrzymia większość wysiłku uczniów jest poświęcana nie na opanowanie znaków, lecz na poznanie samego procesu czytania. Wobec tego w klasie II-giej, kiedy dziecko opracowuje drugi elementarz, ma do przezwyciężenia jedną tylko trudność, a mianowicie opanowanie odmiennych znaków, trudność znacznie mniejszą, aniżeli w klasie I-szej. Jestem zdania, że na przezwyciężenie tej trudności wystarczy $^{1}/_{4}$ — $^{1}/_{2}$ czasu, jaki w roku ubiegłym był zużyty na opanowanie pierwszego elementarza. W praktyce to oznacza, że drugi elementarz może i powinien być opracowany przez dzieci w ciągu 8 — 10 tygodni. A już w żadnym wypadku nie zachodzi potrzeba rozkładania tej pracy na okres tak długi, jak w klasie I-szej. Powoływanie się na argument, że dłuższe opracowywanie drugiego elementarza przyczynia się do lepszego opanowywania przez dzieci języka polskiego, nie może być uważane za słuszne, gdyż opanowanie techniki czytania w jakimś języku, a więc i techniki czytania początkowego, nie świadczy bynajmniej o opanowaniu samego języka.

Wynika z powyższego, że jedynie racjonalna organizacja pracy w szkole dwujęzycznej będzie miała miejsce wtedy, kiedy nauczyciel: opracowanie pierwszego elementarza (w języku ojczystym) umieści w klasie I-szej i pracę w tym zakresie w klasie I-szej zakończy; opracowanie elementarza drugiego (polskiego) umieści w klasie II-giej, przewidując na całość pracy w tym zakresie I-szy, a ewentualnie i II-gi okres roku szkolnego, poczem przystąpi do opracowywania czytanek polskich.

W dalszych klasach nauka czytania w szkole dwujęzycznej nie powinna nastręczyć nauczycielowi specjalnych trudności. Specyficzność zagadnienia może tutaj polegać na tem, że niektóre dzieci niepolskie mieszają ze sobą poszczególne elementy obu języków, polskiego i ojczystego, np. dzieci ukraińskie mieszają bardzo często litery „Y" i „U", które w obu językach mają akurat odwrotne znaczenie. Niewątpliwie trzeba doprowadzić dzieci do tego, by oba języki znały dobrze i poszczególne elementy odróżniały, lecz praca w tym kierunku winna odbywać się zasadniczo na lekcjach mówienia i pisania, gdyż w tych działach pracy najwięcej pomyłek dzieci popełniają.

W związku z omawianem zagadnieniem trzeba jeszcze zastanowić się, czy i o ile biegłość w czytaniu w jednym języku wpływa na opanowanie techniki czytania biegłego w języku drugim. Jest to ważne w szkole dwujęzycznej, w której przecież dziecko czyta już od klasy II-giej teksty w dwu językach i w obu językach ma osiągnąć cele, na wstępie wyprowadzone. Szkoła dwujęzyczna, nawet najwyższego stopnia organizacyjnego, rozporządza na naukę w zakresie obu języków razem sumą godzin, która jest mniejsza, aniżeli podwójna ilość godzin tygodniowo na naukę języka polskiego w szkole III-go stopnia z polskim językiem nauczania. Dla przykładu podaję zestawienie ilości godzin, wzięte z „Rozkładów lekcyjnych", obowiązujących w Okręgu Szkolnym Łuckim:

w szkole III-go stopnia dwujęzycznej:	w szkole III-go stopnia z polskim jęz. naucz.:
w klasie I-szej	
język polski 5 godz. tygodniowo,	jęz. polski 7 godzin tyg.,
jęz. ojczysty 5 godz. tyg., razem 10 godz. t.	podwójna ilość 14 g. tyg.

w klasie II-giej

język polski 6 godzin tygodniowo,	jęz. polski 7 godzin tyg.,
jęz. ojczysty 6 godz. tyg., razem 12 godz. t.	podw. ilość 14 godz. tyg.

w klasie V-tej

język polski 4 godziny tygodniowo,	jęz. polski 5 godzin tyg.,
jęz. ojczysty 4 godz. tyg., razem 8 godz. t.	podw. ilość 10 godz. tyg.

Przy ustalaniu powyższego wymiaru godzin brano prawdopodobnie — prócz innych ważnych okoliczności, jak np. względy organizacyjne — pod uwagę pewnik, że w szkole dwujęzycznej dziecko, ucząc się dwu języków, potrzebuje na opanowanie każdego z nich mniejszej ilości czasu, aniżeli opracowując tylko jeden z nich. W odniesieniu do omawianego zagadnienia oznacza to, że biegłość w czytaniu tekstów w języku ojczystym wpływa na szybsze opanowanie techniki czytania biegłego w języku polskim. I tak jest istotnie. Bo przecież w procesie czytania dużą rolę odgrywa wyrobiony nawyk do kojarzenia widzianego obrazu graficznego wyrazu z jego obrazem pojęciowym (znaczeniowym); początkowo nawyk ten nie występuje, gdyż sam proces kojarzenia poszczególnych obrazów danego wyrazu (wzrokowego, słuchowego, mięśniowo-ruchowego, znaczeniowego) jest ściśle złączony z danym wyrazem, lecz sczasem, kiedy proces ten miał miejsce w całym szeregu wyrazów, przechodzi on w nawyk i staje się umiejętnością, którą dziecko może się w razie potrzeby posługiwać. Dlatego też, czytając tekst w innym języku, mniej pod względem techniki czytania opanowanym, dziecko automatycznie nawyk ten wykorzystuje, wobec czego technikę czytania w drugim języku opanowuje szybciej, aniżeli w swoim czasie w języku ojczystym.

A. Wiwczaruk

WŁAŚCIWA ORGANIZACJA OGRÓDKA SZKOLNEGO I DZIECIĘCEGO

Wobec faktu masowego powstawania ogródków, szczególnie przy szkołach niżej zorganizowanych, należałoby głębiej zastanowić się nad formami organizacyjnemi ogródków i wybrać takie, które wychowawczo okażą się najkorzystniejsze.

Najpospolitszą formą organizacyjną jest bezwątpienia ogródek szkolny, t. zn. ogródek, mieszczący się przy budynku szkolnym. Od wczesnej wiosny do końca roku szkolnego dzieci pracują w tym ogródku pod kontrolą nauczyciela. Praca gwałtownie się przerywa w środku czerwca, w okresie bujnego rozwoju roślin uprawnych, wymagających wówczas właśnie największej pielęgnacji ze strony dzieci. Już w tym fakcie objawia się niedostateczność tego rodzaju formy organizacji. Nieobecność dziatwy przypada na okres bardzo ważny w życiu rośliny, zaś rozpoczęcie nowego roku szkolnego przypada na czas, w którym część zbiorów jest już sprzątnięta, część kończy swój okres wegetatywny, niewielka tylko ilość (dwuletnie) pozostaje jeszcze czas dłuższy w ziemi. Najczęściej też z rozpoczęciem feryj letnich nauczyciel (ka) wyjeżdża z miejsca pracy, poruczając ogródek opiece gospodarza. Z tą opieką zaś różnie bywa.

Tych kilka faktów, towarzyszących nieodłącznie tego rodzaju organizacji ogródka, przemawia wyraźnie na jej niekorzyść. Dzieci pracują całą wiosnę, nieraz

naprawdę w pocie czoła, a rezultaty nikłe lub żadne. Można więc zaryzykować powiedzenie, że omawiana koncepcja ogródka szkolnego, przynajmniej w końcowym etapie, jest przeważnie całkowicie ujemna pod względem wychowawczym.

Nauczycielstwo radzi sobie w terenie czasami w ten sposób, że ustala z dziećmi kolejkę dyżurów w ogródku na okres wakacyjny. Sposób ten jednakże często zawodzi, choćby ze względu na to, że w okresie letnim dzieci są i tak przepracowane robotami polnemi i domowemi.

Pomijając inne, mniej rozpowszechnione formy ogródka szkolnego, chciałbym przedstawić, w jaki sposób sprawę tę rozwiązałem na własnym terenie. Wprowadziłem mianowicie dwie zasadnicze modyfikacje, dotyczące organizacji: ogródki indywidualne i szkolny rozsadnik. Z rozpoczęciem prac w ogródku szkolnym, jednocześnie każde z dzieci (starsze oddziały — III, IV i V), na wyznaczonym przez rodziców zagonku przy chacie, zaczynało prace przygotowawcze. Ogródek szkolny tymczasem przynajmniej w połowie zamieniłem na rozsadnik. W początkach maja, gdy rozsada kapusty była gotowa do flancowania, dzieci, mając indywidualne zagonki dostatecznie przygotowane i pracę swą na wspólnej do tych ogródków wycieczce skontrolowaną, rozdzieliły, rozebrały i zasadziły u siebie rozsadę kapusty, potem pomidorów.

W stosunku do lat poprzednich zauważyłem, iż dzieci z większem zainteresowaniem pracowały na swych indywidualnych zagonkach. Cała ta koncepcja znakomicie również przysłużyła się zacieśnieniu stosunku między szkołą i domem.

Mały zagonek dziecka stał się jakby platformą porozumiewawczą dla dwóch, dość luźnie dotąd powiązanych sił wychowawczych, jakiemi są rodzice i nauczyciel. Nie przeszkodził wówczas już i wyjazd nauczyciela na okres wakacyj. Dzieci przeważnie wzorowo spełniały swe zadanie, tak, że rezultaty były wyborne.

W zakończeniu tego sprawozdania chciałbym zaznaczyć, że znaczenie wychowawcze ogródka szkolnego, czy indywidualnych zagonków, w odniesieniu specjalnie do wsi i stosunków wiejskich jest kolosalne. Mocne to słowo, lecz postaramy się całkowicie je uzasadnić w następnym artykule.

Wł. Woźnicki

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

D-r Edmund Claparède — Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów. Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. Tom XVII. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 295.

Od najdawniejszych czasów człowiek starał się rozpoznawać uzdolnienia swych bliźnich. Wiedzieć, z kim się ma do czynienia, musiało być jedną z najważniejszych trosk jednostki żyjącej w społeczeństwie. Załatwiano to w sposób prymitywny „na oko", uciekając się wprost do różnego rodzaju systemów wróżbiarskich, przyczem długoletnie doświadczenie, talent lub wrodzona intuicja wróżącego odgrywały tu niepoślednią rolę. Tak więc: najpierw wróżono z położenia gwiazd na niebie (astrologja), z układu linij i znaków na dłoni (chiromancja), później rozpoznawano charakter i skłonności człowieka z jego pisma (grafologja), z rysów i wyrazu twarzy (fizjonomika) i t. d. Wreszcie od lat kilkudziesięciu rozpoczęto pracę nad ujęciem zagadnienia w pewne naukowe metody postępowania. Naukowe zaś badanie jakiegoś zjawiska, jak wiemy, zaczyna się od chwili,

jak możemy zastosować do niego ilości i jakości pomiarowe. Książka prof. Claparède'a odpowiada właśnie na pytania, do czego służy określanie uzdolnień oraz jak się je ściśle i dokładnie mierzy. Przyczem autor daje rzut oka na całość zagadnienia i wyłącznie w odniesieniu do dzieci, rozciągając na dzieci wogóle znaczenie wyrazu „uczeń", wymienionego w tytule książki. Stanowisko takie, wydaje się nam, całkiem słuszne i uzasadnione, gdyż na szkole w pierwszym rzędzie ciąży doniosły (społecznie i wychowawczo), a równocześnie zawiły i trudny obowiązek racjonalnego zużytkowywania uzdolnień i pracy ludzkiej.

Szkoła niewątpliwie powinna więcej niż dotychczas obserwować uzdolnienia i zamiłowania swych uczniów, zwracać większą uwagę na ich zmysł praktyczny i sprawność życiową. Dzisiejszej szkole życie stawia różne cele: społeczne i państwowe, gospodarcze i zawodowe, organizacyjne, techniczne i t. d., stąd i „świadczenia" szkolne winne być miarodajne nietylko w zakresie zdobytych przez ucznia wiadomości materjalnych, lecz także i w kierunku jego uzdolnień osobistych, jakościowo i ilościowo się różniących. Słowem cała praca szkolna powinnaby być tak dopasowaną do „typu i formy umysłowości każdego ucznia, jak ubranie lub obuwie do formy ciała lub nogi". W takiej „szkole na miarę" rozpoznawanie różnych uzdolnień i zamiłowań musi być postawione na pierwszym planie, ich wartościowanie musi być umieszczane na jednym poziomie, nie ulegać hierarchizowaniu (jak to jest jeszcze w szkołach starego typu), a zasadnicze pytanie, na które nowa szkoła ma dać rzeczową i miarodajną odpowiedź, powinno brzmieć: „Jakiego rodzaju dziecko mamy przed sobą, jakiego rodzaju są jego uzdolnienia i jaki jest charakterystyczny układ i wzajemny stosunek tych uzdolnień?" Żeby szkoła mogła wypełnić praktycznie ten dezyderat potrzebna jest pomoc w postaci umiejętnego wprowadzenia w istotę i zakres zagadnienia. Prawie że doskonale, bo lepiej i trafniej aniżeli dzieła innych autorów podobnego pokroju, spełnia zadanie książka prof. Claparède'a, która w zasadzie jest dobrym podręcznikiem, przeznaczonym w pierwszym rzędzie dla nauczycielstwa szkół wszystkich typów i stopni organizacyjnych. Na 300 niemal stronicach druku zawarto tyle istotnych i użytecznych wiadomości nauczycielowi, że ta jedyna w swoim rodzaju monografja uzdolnień zasługuje niewątpliwie na ocenę w większym stylu. Do tematu tego wrócimy w następnych zeszytach pisma. Narazie, sygnalizując ukazanie się dzieła prof. Claparède'a, chcemy jedynie zwrócić uwagę na bogatą treść książki. Oto dla przykładu ważniejsze tytuły zagadnień:

A. W części ogólnej: 1. Dlaczego staramy się określać uzdolnienia? 2. Określenie pojęcia uzdolnienia i ich struktura. 3. Powstawanie i rozwój uzdolnień. 4. Ocenianie uzdolnień: testy zawodowe i testy psychologiczne, testy ilościowe i testy jakościowe, testy wieku i testy uzdolnień, sprawdzanie testów, psychologiczne znaczenie testów, profil psychologiczny, technika testów, przyczyny błędów, testy równoległe, idealne właściwości dobrego testu.

B. W części praktycznej: 1. Inteligencja globalna (ogólna) i jej określanie: bezpośrednie i pośrednie. 2. Poziom umysłowy a uzdolnienie szkolne. 3. Ocenianie inteligencji uczniów przez nauczycieli. 4. Rodzaj umysłowości (oblicze duchowe): inteligencja integralna i jej badanie. 5. Ogólny kierunek umysłowości i jego rozpoznawanie drogą eksperymentalną. 6. Testy badania wzroku, słuchu, pamięci, uwagi, rozumienia i t. p. 7. Badanie uzdolnień do wizualizacji i uzdolnień ruchowych. 8. Testy do badania moralności i charakteru. 9. Badanie wiadomości życiowych nabytych przez dziecko samorzutnie oraz nabytych w szkole (testy pedagogiczne zwane także testami wiadomości, w odniesieniu do których kompetencja nauczyciela jest w każdym razie nie mniejsza aniżeli psychologja).

Jak z powyższego pobieżnego zestawienia wynika, praca prof. Claparède'a, poza bogactwem treści, jest także podręcznikiem na czasie i dlatego polecamy ją bez zastrzeżeń wszystkim Kolegom, którzy swą pracę wychowawczą i dydaktyczną pragną oprzeć na najbardziej pozytywnych właściwościach psychiki swoich wychowanków. K. Greb.

J. Harabaszewski — Węgiel w przyrodzie i technice. Nakładem „Naszej Księgarni", Warszawa, 1935. Str. 63.

Autor dobrze znanej nauczycielstwu „Metodyki chemji" p. J. Harabaszewski wydał obecnie drugą swoją popularną monografję chemiczną pod wspomnianym wyżej tytułem (pierwsza p. t. „Woda" została wydana w r. 1928). Tę monografję o pierwiastku — węglu, o związkach jego i roli ich w gospodarce przyrody, w gospodarstwie domowem, społecznem i państwowem przeznącza autor przedewszystkiem dla uczniów wyższych klas

szkoły powszechnej. Podzielając w zupełności powyższe wskazania z przedmowy samego autora, sądzimy wszakże, iż pierwszym „konsumentem" tej cennej publikacji powinien stać się przedewszystkiem nauczyciel.
Przy całem bogactwie treści oraz ścisłości i dokładności (z punktu widzenia nauki przyrodniczej, książeczka ta jest napisana prosto i zrozumiale dla wszystkich.

Temat główny ujęto w formę niejako dziewięciu oddzielnych odczytów (działów). Oto tytuły wyróżnionych rozdziałów: 1. Węgiel — pierwiastek. 2. Węgiel i tlen. 3. Dwutlenek węgla i świat roślinny. 4. Dwutlenek węgla i świat zwierzęcy. 5. Węgiel i paliwo. 6. Węgiel i drzewo. 7. Węgiel i odzież. 8. Węgiel kopalny. 9. Ropa naftowa.
Co podnosi wartość książeczki, to bibljografja, zestawiona starannie według powyższych działów, a mająca wskazać źródła tym, którzy pragną rozszerzyć i pogłębić wiadomości w poszczególnych tematach.
Jeśli chodzi o związek treści, pokrótce tu zestawionej, z pracą nauczyciela w ramach programu nauki przyrody, możemy wskazać kilka takich momentów. Oto, dla przykładu, wskazania programowe, w których omawiane wydawnictwo może być cenną pomocą przy pracy realizacyjnej nauczyciela.

1. W klasie V-ej w związku z materjałem nauczania:
Źródła ciepła użytkowego w gospodarstwie domowem. Spalanie przy całkowitym i częściowym dopływie, oraz bez dopływu powietrza; racjonalne palenie w piecu, kuchni (trzonie kuchennym).
Produkty: spalania drewna: węgiel drzewny, popiół, gazy spalinowe (głównie: dwutlenek węgla i „czad"). Palenisko, jako miejsce wytwarzania gazów spalinowych, kanały piecowe, jako drogi odprowadzania. Charakterystyczne oddziaływanie dwutlenku węgla na wodę wapienną.

2. W klasie VI-ej w związku z materjałem nauczania:
Obieg węgla. Dwutlenek węgla. Obieg węgla w przyrodzie: udział w tym obiegu człowieka i zwierząt; przyswajanie węgla przez rośliny zielone; zależność świata zwierzęcego od roślinnego.

3. W klasie VII-ej w związku z materjałem nauczania:
Przetwory z węgla kamiennego. Sucha dystylacja węgla kamiennego. Fabrykacja gazu świetlnego. Główne części składowe gazu świetlnego. Koks. Smoła pogazowa.
Ropa naftowa. Jej główne przetwory: benzyna, nafta, smary, parafina.
Nauka o człowieku łącznie z higjeną. Pokarmy człowieka. Wędrówka materjałów odżywczych z krwią. Wydalanie z organizmu dwutlenku węgla, wody i moczu. Oddychanie płucne. Znaczenie krwi przy oddychaniu.

4. Poczynając od klasy V, jako lektura przyrodnicza popularno-naukowa. Zachodzić tu mogą dwa wypadki posługiwania się książką:

1⁰ korzystanie z książki należy zalecać wtedy, gdy uczeń zwraca się do nauczyciela z zapytaniem, wykraczającem poza zakres zagadnień, objętych programem szkolnym, oczywiście o tyle, o ile jest do rozporządzenia m a t e r j a ł k s i ą ż k o w y.

2⁰ odpowiednia lektura popularna jest jednym ze środków budzenia zaciekawienia młodzieży, ź r ó d ł e m, z którego uczeń czerpie interesujące go wiadomości i p o m o c ą w przemyślaniu zagadnień nowych, nie objętych programem, a aktualnych dla ucznia.

W jednym i drugim wypadku program nakłada na nauczyciela obowiązek organizowania posługiwania się lekturą, czuwania nad jej doborem i kierowania nią.

Książeczka, jak widzimy, tematowo ciekawa, jako pomoc dydaktyczna w pracy szkolnej niezmiernie pożyteczna, w cenie przystępna, toteż zasługuje niewątpliwie na masowe powodzenie zarówno w świecie nauczycielskim jak i u pracowników oświatowych.

K. Greb.

R E D A K T O R Z Y: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
STANISŁAW WIĄCEK

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI